

Oelkers, Jürgen

Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 1, S. 1-13



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 1, S. 1-13 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140606 - DOI: 10.25656/01:14060

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140606>

<https://doi.org/10.25656/01:14060>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 1 – Januar 1990

I. Essay

JÜRGEN OELKERS

Utopie und Wirklichkeit: Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft 1

II. Thema: Bilanzierung

HEINZ-ELMAR TENORTH

Vermessung der Erziehungswissenschaft 15

LUDGER HELM/
HEINZ-ELMAR TENORTH/
PETER HORN/
EDWIN KEINER

Autonomie und Heteronomie – Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß 29

GERD MACKE

Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung – Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen 51

JÜRGEN BAUMERT/
PETER MARTIN ROEDER

Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung 73

EDWIN KEINER/
JÜRGEN SCHRIEWER

Fach oder Disziplin: Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland 99

III. Diskussion

ELKE KLEINAU

Die „Hochschule für das weibliche Geschlecht“ und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Hamburg 121

IV. Besprechungen

- | | |
|---------------------|---|
| ANDREAS FLITNER | SEBASTIAN MÜLLER-ROLLI (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft 139 |
| HANS-ULRICH MUSOLFF | ALFRED SCHÄFER: Aufklärung und Verdinglichung. Reflexionen zum historisch-systematischen Problemgehalt der Bildungstheorie 142 |
| KLAUS RIEDEL | JÜRGEN DIEDERICH: Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik 145 |
| KLAUS RIEDEL | HARTMUT WENZEL: Unterricht und Schüleraktivität. Probleme und Möglichkeiten der Entwicklung von Selbststeuerungsfähigkeiten im Unterricht 145 |
| KLAUS RIEDEL | ERIK ADAM: Das Subjekt in der Didaktik. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht 145 |

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 157

Contents

I. Essay

- JÜRGEN OELKERS Utopia and Reality: An Essay on Pedagogy and
the Science of Education 1

II. Topic: Science of Education

- HEINZ-ELMAR TENORTH Surveying Educational Science 15
- LUDGER HELM/
HEINZ-ELMAR TENORTH/
PETER HORN/
EDWIN KEINER Autonomy and Heteronomy – Educational Science
in its Historical Process 29
- GERD MACKE Differentiation and Specialization in the Formation
of Disciplines – The Development of Subdisciplines
in Educational Science 51
- JÜRGEN BAUMERT/
PETER MARTIN ROEDER Institutional Frame Factors and Scientific Productivity
in German University Departments of Education 73
- EDWIN KEINER/
JÜRGEN SCHRIEWER Communication Patterns in Educational Science in
France and Germany 99

III. Discussion

- ELKE KLEINAU The Women's College („Hochschule für das weibliche
Geschlecht“) and its Impact on the Development of
Higher Education for Girls in the City of Hamburg 121

IV. Book Reviews 139

V. Documentation

- New Books 157

Utopie und Wirklichkeit

Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft

„Zweifel muß nichts weiter sein als Wachsamkeit,
sonst wird er gefährlich“ (LICHTENBERG)

Die moderne Pädagogik stellt im Kern ein hochambitioniertes soziales Programm dar, das schon mit seinen ersten Entwürfen Mitte des 18. Jahrhunderts Abwehr hervorrief und Satiren provozierte. Der Grund war die selbstsichere Verknüpfung von Theorie und Moral oder von Erkenntnis und Engagement, die nur utopisch zustandekommen konnte und doch nie so angesehen wurde. Es ging in der pädagogischen Reflexion um die Wirklichkeit der Erziehung, doch die Sichtweise war an Utopien der Gesellschaft ausgerichtet, ohne daß das eine an das andere gekoppelt werden konnte. Diese Diskrepanz wurde durch die Verpflichtung des Denkens auf Zukunft verdeckt. Es schien so, als sei von einer bestimmten Gegenwart aus möglich, was in aller Vergangenheit aus unmöglich war, wenn nur vom Nullpunkt des radikal Neuen an mit der richtigen Erziehung begonnen werden würde. Diese Denkfigur ist heute relativiert worden, aber mit dem Zerfall der pädagogischen Naivität stellt sich ein Bündel neuer Probleme, die im nachfolgenden skizziert werden sollen.

Wenn Erziehungswissenschaft heute eine ziemlich normale Angelegenheit geworden ist, dann fragt sich, was aus ihren pädagogischen Ambitionen wird und wie sie in Zukunft mit ihrer Erblast der großen Entwürfe umgehen soll, gerade wenn ihre klassische Denkfigur nicht naiv zum Tragen kommen soll. Kann sich eine *normal science* noch Träume leisten und wie sollen die aussehen? Sind es die alten Visionen von der Emanzipation der Menschheit oder werden es neue sein? Und fällt die große Utopie auseinander zugunsten von kleinen Entwürfen, welche opportunistisch sind für eine vielfach geteilte Hermeneutik der Wirklichkeit, die keine Sinnmitte mehr findet?

Die Antwort des folgenden Essays hat einen psychologischen Satz, fast einen Freudianismus, zur Voraussetzung: Pädagogische Ambitionen bleiben nicht unbearbeitet. Die Frage ist nicht, *ob* sie vermeidbar sind, sondern *wer* sie bearbeitet und *wie*. Erziehung hat mit Hoffnung und damit starken und existentiellen Gefühlen der Zukunft zu tun. Diese Disposition ist unumgänglich, solange Erziehung kontingent, also zugleich offen und beeinflussbar gedacht wird. Das erweckt immer auch Ambitionen. Was gefragt werden kann, ist, ob die bisherige Struktur dieser Ambitionierung noch eine Zukunft hat oder ob es eine Utopie der Utopie geben muß.

I.

Das klassische Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik ist einfach: Die Verbesserung der Welt wird abhängig gemacht von der richtigen Erziehung. Es gibt nur zwei Möglichkeiten, die richtige Erziehung führt zum Guten, die falsche stabilisiert das Böse, konkret die gesellschaftliche Entfremdung und damit im Prinzip jedes Übel, das sich der Gesellschaft zurechnen läßt. Die Utopie entwirft ein Gegenbild, in das alle möglichen Zukunftshoffnungen hineinprojiziert werden können. Die Attribuierung ist nicht limitierbar, jede neue Idee des Guten kann zum Gegenstand pädagogischer Erwartungen gemacht und es muß nur vorausgesetzt werden, die richtige Erziehung sei möglich und sie sei das Transportband des Guten.

Dieser Code der Phantasie beherrscht öffentliche Annahmen über Erziehung bis heute. Mit ihm operiert aber nicht nur die pädagogische Alltagskommunikation, sondern zugleich auch die politische Utopie. Seit der Französischen Revolution ist das Ziel der Gesellschaft, im Rahmen der bürgerlichen Sozialphilosophie gedacht, immer mit der Erziehung des neuen Menschen begründet worden. Das europäische Projekt der Moderne ist aus diesem Grunde im Kern seiner Selbstlegitimation ein eminent pädagogisches gewesen. Es lohnte sich unter der Voraussetzung, daß es gelingen würde, mit der neuen Erziehung die Aufklärung und Bildung eines neuen Geschlechts zu erreichen. Diese starke Vision bestimmt den intellektuellen Diskurs seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert und es sieht so aus, als sei er zweihundert Jahre später zu Ende. Doch was dann? Was folgt aus dem Zerfall der pädagogischen Aspiration der Moderne? Einfach immer nur deren Erneuerung?

Man muß zunächst einmal fragen, wie denn diese Aspiration in soziale Realität umgesetzt worden ist. Dabei gibt es seit Ausgang des 18. Jahrhunderts zwei Bereiche, den nationalstaatlichen und den der politischen Theorie. Die nationalstaatliche Schule zählte die pädagogische Aspiration, in dem Sinne, daß sie ihr feste Institutionen aufnötigte, gegen die immer wieder Protest möglich war, ohne sie wirklich zu verändern. Die politische Theorie, mit Hilfe der Erziehung die Gesellschaft zu verändern, radikalisierte dagegen die Aspiration. Sie wuchs über sich hinaus und verwies direkt auf einen Erziehungsstaat. Doch überall, wo es Erziehungsstaaten gegeben hat, sind sie im 20. Jahrhundert diktatorisch geworden und es ist nicht zuviel gesagt, daß die pädagogische Aspiration sich dafür mißbrauchen ließ. Wenigstens konnten freiheitliche und humanistische Theoreme für diesen Zweck in Anspruch genommen werden und mußten herhalten, eine ganz andersartige Erziehungspraxis zu begründen, nämlich die des totalitären Staates. Das gehört zu den Katastrophen des 20. Jahrhunderts und ist nicht harmlos-befuernd, wie die rhetorischen Formeln klingen, die dafür erfunden wurden.

Welches Problem damit berührt wird, zeigt sich am Beispiel des Sozialismus, also der zentralen Gesellschaftsutopie des 19. Jahrhunderts. Der Sozialismus implizierte in allen seinen Varianten starke Erziehungsprogramme. Die Herstellung einer sozial gerechten und möglichst egalitären Gesellschaft sollte nicht einfach der Gesellschaft selbst überlassen bleiben. Aber überall, wo die

pädagogischen Institutionen übertrieben wirksam waren, wo sie möglichst komplett auf die Ziele der Staatsmacht verpflichtet werden sollten, versagten sie. Eine der Voraussetzungen der Implosion des sowjetischen Sozialismus ist die Unfähigkeit der Bildungsinstitutionen, gemäß den eigenen Zielsetzungen zu operieren. Offenbar erzeugt Ideologie nicht das richtige Bewußtsein und ist massenhafte Indoktrination höchst unwirksam, weil sie mit der gegebenen Wirklichkeit nicht, nicht einmal annähernd, übereinstimmt. Die Doktrinen andererseits sind nicht korrigierbar, es sei denn durch einen theoretischen Umbau. Der aber ist nur glaubwürdig, wenn er das heilige Zentrum der Dogmen berührt. Für die darauf verpflichtete pädagogische Utopie muß dann, auch über den Kontext des Sozialismus hinaus, die Frage gestellt werden, ob sie angesichts ihrer Unwirksamkeit oder wenigstens nicht zielgerichteten Wirksamkeit noch länger plausibel ist und auch künftig ein Faszinosum darstellen kann. Der „neue Mensch“ ist nicht entstanden, es ist auch nicht absehbar, wann und wie er entstehen könnte, wir wissen zuviel über die Unmöglichkeit dieses Programms, aber dürfen wir die Utopie der Erziehung aufgeben?

Das ist nicht allein das Problem des gescheiterten Stalinismus, sondern betrifft alle Modelle, die die richtige Erziehung von der Zukunft der Gesellschaft abhängig machen oder aber sie damit herstellen wollen. Die sozialistische Desillusionierung ist auch und sogar vornehmlich eine pädagogische: Warum haben die langen Jahrzehnte des Aufbaus einer Gesellschaftsordnung mit perfekter pädagogischer Versorgung nicht zu jener allseits entwickelten Persönlichkeit geführt, die die Theorie vorsah? Warum war nicht einmal das Krisenmanagement erfolgreich? Man muß aber gleichermaßen die westliche Desillusionierung in Rechnung stellen. Auch hier sind neue Wirklichkeiten entstanden, die die Erwartung naiv erscheinen lassen, mit der richtigen Erziehung die Gesellschaft auf den (*einen*) richtigen Weg zu bringen. Die hochkomplexen und zugleich stark segregierten Gesellschaften des ausgehenden 20. Jahrhunderts sind nicht länger so zu begreifen, daß sie einem Heilsplan folgen und ausgerechnet die Pädagogen ihn exekutieren können. Wo dies versucht wurde, war der Preis sehr oft Unfreiheit und Diktatur. Wenn aber kein Heilsplan der gesellschaftlichen Entwicklung zugrunde gelegt werden kann, was wird dann aus dem Gedanken der richtigen Erziehung?

Wer im Westen an eine radikale Veränderung denkt, hat immer mehr Mühe, sich eine strukturell neue Gesellschaft vorzustellen, ohne in die klassischen Klischees zu verfallen. Die Utopie darf sich nicht beliebig oft wiederholen, will sie nicht lächerlich werden. Das „ganz Andere“ aber kann zu leicht als Utopie *entlarvt* werden, um über die suggestive Bildsprache hinaus wirksam zu werden. Es ist in der paradox erwachsenen Gesellschaft gleichbedeutend mit Jugendträumen geworden, denen man nur nachtrauern kann. Die damit verbundene Enttäuschung hat den Namen „Postmoderne“ erhalten. Sie ist Trauerarbeit und kein Triumph, denn wem fiel noch ein, auf der linken wie auf der rechten Seite, was an die Stelle der sozialen Utopie zu setzen wäre? Und doch ist diese Frage für die Zukunft der Erziehung zentral. Sie kann nicht einfach Utopie durch Agonie ersetzen.

Die neuen Wirklichkeiten haben eine Gemeinsamkeit gegenüber der Utopie

der bürgerlichen Gesellschaft, sie sind nicht länger durch pädagogische Gegenbilder zu kontrastieren, die den Eindruck erzeugen, es gäbe *einen zutreffenden* Ausweg aus der Misere. Der Grund ist einfach, die dafür in Anspruch genommene überlegene Moral steht nicht zur Verfügung. Die richtige Moral bedingt die richtige Erziehung, doch „Moral“ ist kein effektives Mittel gegen das Ozonloch, die Wohlstandskorruption oder den Drogenhandel, der inzwischen schon die Schulhöfe erreicht hat. Die Erfahrungen mit diesen modernen Übeln wirken auf ihre Art „erzieherisch“, nämlich bringen Dispositionen hervor und beeinflussen moralische Überzeugungen. Aber dagegen selbst gibt es kein direktes pädagogisches Mittel, weil jede Moral limitiert ist und entsprechend jede Erziehung Grenzen hat. Die klassische Utopie aber braucht das *unbegrenzte* Mittel und phantasiert eine *allseits* wirksame Erziehung.

Wenn die Rede vom „Ende der Erziehung“ einen Sinn macht, dann in diesem postmodernen Kontext. Er suggeriert, daß Erziehung gegen die hauptsächlichen Übel der Welt *nicht* hilft und insofern auch nicht die Welt zum Guten führen kann. Zugleich kann aber die Erziehung nicht dispensiert werden, solange sie sich sozial definieren muß. Damit liegen immer Utopien nahe, weil die Reflexion auf diesen Tatbestand sich irgendwie sichern muß – Pädagogik kann nicht einfach nur zerfließende Theorie sein. Nur ist die Frage, ob die Reflexion unter heimlicher Inanspruchnahme theologischer Deutungsmuster folgen muß.

II.

Nirgendwo entsteht durch die richtige Erziehung der „neue Mensch“, und wo dies versucht wurde, da wurden politische Katastrophen produziert. In diesem Sinne ist die moderne Gesellschaft erziehungsunfähig, sie bringt nicht Wirkungen hervor, die *einem (ihrem)* Ziel entsprechen. Was das Bildungssystem bewirkt, sind Qualifikationen, die ebenso different wie paradox sind. Sie kumulieren in keiner höheren Einheit, die dann die Wirklichkeit des Erziehungsziels wäre. „Ziele“ sind immer nur kommunikative Formeln, nie Antizipationen der dann auch tatsächlich eintretenden Wirklichkeit, wenigstens nicht in den Größenordnungen, die die klassische Pädagogik für sich in Anspruch genommen hat. Aber das Ziel spottet jeder empirischen Beschreibung, wenn man sich nur überlegt, wie verschieden schon unmittelbar aufeinanderfolgende Generationen sozialisiert werden und wie wenig sich daraus Tendenzen auf das große Ziel der Gesellschaft ableiten lassen.

Daher ist die Ratlosigkeit und *tristesse* unter den Intellektuellen der achtziger Jahre kein Zufall. Die große Theorie orientiert nicht mehr, sie hat dies auch überhaupt nur als Theologieersatz tun können. Das läßt sich gerade an der Geschichte der Pädagogik gut zeigen. Unter den Voraussetzungen wissenschaftlicher Reflexion kann es keine Sinnmitte der Erziehung geben und wo die Pädagogik dies beanspruchte, da folgte sie theologischen Spuren. Tatsächlich aber vollendet die Erziehung den Menschen nicht, führt ihn nicht aus dem Bösen in das Gute und verfügt über kein Wahrheitspotential, das sie von

fehlbarer Forschung unabhängig machen würde. Ihre *Wirklichkeit* ist plural geworden, systemisch differenziert, ohne daß die Theorie hier noch Einheit schaffen könnte. Alle klassischen Utopien setzen Einheit voraus und scheitern also an der Differenz des Faktischen.

Aber die pädagogische Kommunikation betrifft einen sensiblen Bereich, die gesellschaftliche und individuelle Zukunft, die man selbst dann nicht utopiefrei halten kann, wenn man dies für notwendig erachtete. Es wäre die Wiederholung des idealistischen Fehlschlusses, würde man sich die Kommunikation über ausgerechnet Erziehung, also die Beladung der Reflexion mit hohen Gefühlen, als pädagogisch kontrollierbar vorstellen. Im Gegenteil war die Pädagogik in ihrer Wirkung immer dann erfolgreich, wenn sie diese Gefühle artikuliert, statt sie auszukühlen. Nur wird die utopische Artikulation heute zum Problem, weil die klassischen Formeln verbraucht sind und die Zitatenkette abreißt.

Aber erwächst nicht ein Anspruch aus dem narrativen Potential der Geschichte der pädagogischen Reflexion? Natürlich kann eine solche Tradition satte Wirklichkeiten beunruhigen, aber auch eben nur diese. Die Tatbestände der Zukunft sind aber eher traurige Größen, bittere Wahrheiten: Die ökologischen Katastrophen werden zu keinem *Big Bang* führen, aber sie befördern, politisch ungebremst, Verhältnisse, in denen die globale Ungerechtigkeit wächst, die internationale Ungleichheit zunimmt und selbst Korrekturen an bestimmten Systemen gefährlich werden. Wenn es etwa eine sowjetische Konsumgesellschaft nach westlichem Urbild geben wird, dann potenziert sich die Umweltbelastung. Das gilt um so mehr dort, wo dieser Weg außer staatliche Kontrolle gerät, etwa in den Megapolis der Dritten Welt, wo alle Übel gleichzeitig exponentiell anwachsen. Die Faktoren, die sich gegenseitig zum Negativen hin beeinflussen, werden in Zukunft noch mehr und noch intensiver interagieren, und keine Erziehung scheint daran etwas ändern zu können. Gerade die Dritte Welt zeigt, daß die Hoffungsprogramme in Zynismus umschlagen, wenn sie nichts wirklich ändern können oder das, was sie ändern, keinen Bestand hat.

Dies ist die wirkliche „Schwarze Pädagogik“, eine Theorie, die ihre Aspiration nicht ändern, aber auch nichts in ihrem Sinne tun kann. Sie diminuiert die sie tragende Reflexion, doch das wäre keineswegs ein sinnvolles Opfer, weil auf der anderen Seite ein Zustand undenkbar ist, bei dem man einfach nichts tut. Alle Kräfte der Erziehung sind auf Bewegung angelegt; auch wenn sich nur Leerlauf einstellt, können sich die Kräfte nicht selbst stillstellen. Die Maschine kann nicht abgeschaltet werden, und dafür – für das *Nichtabschalten* – gibt es immer gute Gründe, gerade wenn man an die neuen, schwarzen Tatsachen der Zukunft denkt. Oder wie soll sonst auf die steigenden Risiken der Sozialisation reagiert werden? Wie anders als mit Pädagogisierungsprogrammen soll die Vorstellung damit fertig werden, daß westliche Gesellschaften überaltern, während Gesellschaften in der Dritten Welt sich radikal verjüngen, daß national und mehr noch international ganz neue Generationenkonflikte absehbar werden und niemand diese Dynamik stoppen kann, so daß sie pädagogisiert werden muß? Auch auf die fernen und viel größeren Übel der globalen Verseuchung oder die Zusammenpferchung der Dritten Welt in

unregierbaren Städten kann oder muß so reagiert werden, wenn die pädagogische Grundregel die ist, nicht *nicht* handeln zu können, weil die moralische Denkform immer Dynamik veranlassen wird. Sie kann sich nicht beruhigen, ja sich nicht einmal wirklich abschaffen.

Aber die Übel liegen nicht nur extern, bereit sozusagen zur pädagogischen Bearbeitung. Sie betreffen auch die Pädagogik selbst und das, was in ihrem Namen an Wirklichkeit entstanden ist. Wenigstens wird das ein Thema der Zukunft werden, eben weil Illusionslosigkeit eingeklagt werden kann. Die klassische pädagogische Reflexion konnte freilich nicht denken, daß sie die Risiken der Gesellschaft steigert, statt sie minimieren, daß sie die Übel befördert, statt das Gute. Aber hat nicht in ihrem Namen eine Expansion des Bildungswesens stattgefunden, die niemand mehr beherrscht und die jedenfalls einheitliche Wirkungsannahmen verbietet? Die Entwicklung begann im 19. Jahrhundert unter ganz anderen Voraussetzungen und kann sich jetzt, gerade angesichts der neuen Wirklichkeiten, nicht mehr begrenzen. *Pädagogisierung* ist eine Reaktionsform geworden, die immer dann abgerufen wird, wenn ungelöste Probleme in zeitlicher Streckung bearbeitet werden sollen. Die Mehrzahl der Probleme lassen sich mit den Möglichkeiten der Schule aber gar nicht bearbeiten, so daß das eigentlich Überraschende darin besteht, wie aus Enttäuschung immer erneut Hoffnung werden kann. Die Zuschreibungen passen nicht auf die differente Wirklichkeit, doch das stört die pädagogische Erwartung offenbar nicht. Sie scheint beliebig steigerbar und das ist das Problem der *Erziehungstheorie*, nicht etwa nur der Erwartungen, die dadurch ihre Sanktionierung erfahren.

Die Kernfrage ist auch hier eine der Legitimation: Ist das im guten Glauben entstandene Großsystem Schule wirklich in der Lage, die Übel zu bekämpfen und das Gute zu befördern, wie es jede pädagogische Reflexion unterstellt? Oder werden Schulen zunehmend selbst als Übel erkannt, das man nur nicht abschaffen kann? Die negative Erfahrung der Schule ist auch ein Indiz für die gestiegenen Risiken der Sozialisation, die nicht zuletzt die Bildungsinstitutionen befördern. Nur ein starres System ist wirklich kalkulierbar, je liberaler aber öffentliche Bildung definiert wird, desto mehr steigen die Risiken. Mit der Erhöhung der Risiken eröffnen sich auch neuartige Chancen des Lernens, jedoch hat das seinen Preis. Die Entfesselung der Abiturientenzahlen in der Bundesrepublik zum Beispiel bedeutet für die Absolventen eine Erhöhung nicht nur ihrer Chancen, sondern zugleich und wahrscheinlich spürbarer ihrer Risiken. Und auf diese Situation kann man nicht durch Zurückschraubung der Bedürfnisse reagieren. Sie stellen ein Stück Freiheit dar und damit eben ein Risiko.

Auch über diese selbsterzeugten Tatbestände hilft keine der gewohnten Bildungsutopien hinweg. Eher wird klar, wie fragwürdig überhaupt jede schulische Selektion ist, die stattfindet, *weil* es Schule gibt und nicht, weil die pädagogische Reflexion über eine Introspektion der individuellen Begabung verfügte. Unterhalb dieser Schulkritik verändert die Institution ihre Risikoerwartung. Sie ermöglicht Erfolg für viele, aber definiert damit den möglichen Mißerfolg gleich mit. In gewisser Weise steht das Abitursrisiko neben dem

Drogenrisiko, dem Erziehungsrisiko überhaupt, vor dem die gute Absicht nicht schützt. Daraus kann man schließen, daß die Wegmetaphorik der pädagogischen Sprache verschlissen ist: „Erziehung“ ist kein irgendwie gerader Weg zu einem absehbaren Ziel, sondern kann nur als Transit durch rasch wechselndes Gelände vorgestellt werden, dessen Ende unabsehbar ist, weil niemand vorher Risiken und Chancen kalkulieren kann, die sich aus dem Zufall der Erfahrung ergeben und wenigstens keinem Plan folgen.

III.

Demgegenüber hat sich die Erziehungswissenschaft, wenigstens in Deutschland, recht bequem akademisch eingerichtet. Sie funktioniert wie eine normale Wissenschaft, betrachtet man die Forschungssituation, das Publikationsverhalten oder die Berufungslage. Alle Larmoyanz kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß nach den turbulenten siebziger Jahren eine Normalisierung eingetreten ist, die es verbietet, von einer herausgehobenen Sonderdisziplin zu sprechen. Und so wie die Medizin nicht die Volksseuchen des 20. Jahrhunderts heilt, obwohl sie ständig wissenschaftliche Fortschritte reklamieren kann, so wird auch die Erziehungswissenschaft nicht die moralischen Übel der Gesellschaft aufheben, obwohl sie über Tatsachen und Formen der Erziehung besser Bescheid weiß als alle ihre Vorläufer.

Das ist derzeit *faktisch* wohl die Lösung des Problems, eine Arbeitsteilung zwischen Forschung und Engagement, die *Beruhigung*, daß Theorie selbstgenügsam ist und sich nur für andere Theorie wirklich interessiert. Praxis ist demgegenüber nicht willkürlich, aber die praktische Reflexion ist anders gestimmt und geht andere Wege als die der Wissenschaft. Man berührt sich gelegentlich, aber doch zumeist nur schulterzuckend oder so, daß die eine die Legitimation der anderen wird. Forschung wenigstens schafft ihre eigenen Probleme und das sind andere als die der Handlungswirklichkeit, auch wenn sehr oft das Gegenteil behauptet wird. Aber kein Forschungsprojekt kann unmittelbar ein praktisches Problem der Erziehung lösen, einfach weil wissenschaftliches Wissen bei situativen Entscheidungen oder Lebensplanungen nicht direkt zur Anwendung kommen kann. Alles andere wäre Usurpation, die Größenphantasie, pädagogische Wissenschaft könne von der Fehlbarkeit der praktischen Entscheidungen entlasten.

Das ist freilich unbefriedigend, weil sich *Erziehung* nicht so behandeln läßt wie physikalische Materie oder der biologische Rohstoff des Lebens. Wir haben es mit sensiblen Gefühlen, mit stilisierten Erwartungen und Bildern der Erziehung zu tun, von denen sich keine pädagogische Theorie wirklich abkoppeln kann. Sie ist auf öffentliche Resonanz verwiesen und trifft auf negative Feedbacks, die sich nicht so bearbeiten lassen, wie Mediziner Fehldiagnosen oder Juristen verlorene Fälle behandeln. Auch esoterische Forschung steht im Bereich der Erziehungswissenschaft unter dem Banner öffentlicher Urteile. Will sie in diesen Kreislauf von Gefühl und Aspiration verändernd eingreifen, dann muß sie selbst erziehen. Sie hat also einen anderen Zugang zu ihrem

Gegenstand als die Medizin oder die Physik und das schafft auch ein anderes Verhältnis zur Utopie.

Das zeigt sich bei den Strategien, die *cooling out* der pädagogischen Aspiration, harte Utopiekritik, empfehlen. Dafür gibt es gute Gründe, einfach weil die immer erneute Anstachelung gescheiterter Utopien die Enttäuschungslast befördert und zugleich die Kanäle der Hoffnung eng macht. Wenn wirklich die Einheitsschule unter rigider staatlicher Kontrolle der Fortschritt in die Zukunft sein soll, dann gibt es pädagogisch wenig Hoffnung, einfach weil wir wissen, daß das System das Gegenteil von dem erzeugt, was die Utopie des 19. Jahrhunderts versprochen hat. Aber muß man darum die Utopie aufgeben? Kann es nicht pädagogische Aspirationen geben, die glaubwürdigere Versprechungen machen, wenn es denn gegen die Logik und Semantik von Versprechungen keinen wirklichen Schutz gibt, es sei denn, man läßt sich auf sie ein? Die kühle Abwehr moralischer Semantik befördert Distanz, aber damit zugleich eine rhetorische Monokultur, die sich nicht mehr durch Kritik beeinflussen läßt. Kritik allein wäre auf der anderen Seite zu wenig, wenn es darum geht, sich die Zukunft vorzustellen. Am Zwang dieser Vorstellung aber kommt keine pädagogische Theorie vorbei; die Frage ist nur *wie* man sich diesem Zwang unterzieht.

Zurück also zur Pädagogik, um die Erziehungswissenschaft auf vernünftigen Bahnen halten zu können? Nein, der Vorschlag geht in eine andere Richtung: Wirklichkeitserkenntnis und Utopieproduktion stehen in keinem kausalen Verhältnis. Keine Utopie stört sich an der Wirklichkeit, solange „Wirklichkeit“ immer nur als Anlaß für Utopie behauptet werden kann. Die drogenverseuchte Welt erzeugt den Wunsch nach einer drogenfreien Welt, wie umgekehrt Drogenaskese die Phantasie der künstlichen Paradiese befördert. Eine Welt, die tatsächlich erziehungsfrei wäre, würde doch nur die Utopie der Pädagogik anstacheln. Die beste aller Welten ist immer die Negation der bestehenden.

Aus diesem trivialen Zirkel aber wäre die pädagogische Reflexion herauszuführen. Ihre Zukunftsaufgabe wäre die Inszenierung von Utopien, die glaubwürdig sind, weil sie weder die Fehler der Vergangenheit wiederholen noch bloße Opfer der eigenen Denkform sind. Die Utopie nach dem Sozialismus kann schlecht wieder Sozialismus sein, wenigstens kein ungereinigter, bei dem sofort jedermann an den Stalinismus denkt. Und die Utopie der bürgerlichen Gesellschaft kann nicht das ungebundene Subjekt sein, wenn man dabei nur an moralisch ungebremsten Eigennutz denken kann und *Thatcherism* vor Augen hat, nicht zufällig keine pädagogische Utopie.

Sollen neue Utopien entwickelt werden, dann wäre auch ein anderes Verhältnis zur Forschung nötig, nicht entschlossene Ignoranz oder naive Ausbeutung zu durchsichtigen Zwecken, sondern harte Kontrolle der utopischen Ansprüche am empirisch Erwartbaren. Diese Selbstkontrolle muß bis zur Selbstaufgabe getrieben werden können, d. h. die Logik der Utopie muß aus der Semantik der immer erneuten Versprechungen herausgeholt werden. Utopie korreliert mit Forschung, einfach weil sonst kein Bild der komplexen Wirklichkeiten zustandekäme, das für glaubwürdige Szenarios der Zukunft unabdingbar ist. Wenn es eine biologische Vererbung gibt, kann die Pädagogik nicht so tun, als

sei der Mensch ganz Geist und müsse auf die Natur in ihm keine Rücksicht nehmen. Die Aufgabe wäre, Erziehung unter der Voraussetzung dieser Tatverstände zu begreifen und sie zugleich *nicht* für null und nichtig zu erklären.

IV.

Aber was wären pädagogische Utopien angesichts der absehbaren Wirklichkeiten, die nicht sofort als erwiesener Unsinn zu entlarven sind? Die Bedingungen sind hier Szenarios, die von den Fehlformen des pädagogischen Denkens Abstand nehmen. Sie dürfen nicht einfach „Mensch“ und „Welt“ auf der Linie von entfremdeter und guter Gesellschaft einander gegenüberstellen, wie dies in der sozialphilosophischen Pädagogik bis in die Gegenwart hinein immer wieder versucht worden ist. Wer so ansetzt, kann nur zwei Effekte erzielen, Entlarvung und Protest. Die Gesellschaft wird entlarvt, angeklagt, aber sie reagiert nicht gemäß den Protestformeln. Niemand kann ja „Entfremdung“ dingfest machen, oder, noch schlimmer, alles kann darunter fallen, sofern nur das Erzeugerprinzip akzeptiert worden ist. Das ist, in der alteuropäischen Sozialphilosophie, immer „die“ Gesellschaft, die aber nicht so überwunden werden kann, wie es die Reflexion vorsieht. Sie ist kein *Gegenstand* alternativer Erziehung, während andererseits die pädagogische Erzeugung von Bewußtsein kein wirklicher Gegenpart zur Gesellschaft sein kann. Sie absorbiert den Protest oder läßt ihn laufen, ist jedenfalls nicht so davon affiziert, daß das ganz Neue entstünde. Im Rahmen dieses Denkens bleibt die Vorstellung immer nur, aber schlecht utopisch.

Neue Utopien verlangen neue Denkformen, solche, die nicht einfach dichotomisch ansetzen und dann nur das moralische Gefühl aufwühlen können. Binäre Oppositionen kodieren die moralischen Urteile, aber dann hat man eben auch nur die Wahl zwischen „gut“ und „böse“, ohne daß über deren substantielle Realität Entscheidungen möglich wären. Der moralische Protest hat ein ästhetisches, kein empirisches Bild der Gesellschaft zur Voraussetzung. Entsprechend großflächig kann dann auch die Phantasie der Erziehung sein. Sie dient der Herstellung des Guten oder ist selbst nichts wert. So gesehen, ist auch Antipädagogik Trauerarbeit.

Eine leistungsfähige Erziehungswissenschaft, versteht man sie als Bearbeitung der empirischen Wirklichkeiten von Erziehung, könnte zumindest die einfache Moralisierung pädagogischer Probleme erschweren. Sie beschreibt nämlich paradoxe Strukturen, schleifende Bewegungen und dauernde Rückkopplungen zwischen Intentionen und Resonanzen auf divergenten Niveaus der sozialen Wirklichkeit. Sie bietet kein einfaches Bild mehr, kein stimmiges Gegenüber zur Protestbereitschaft. Die vielfältigen Kontexte können immer noch ästhetisch vereinheitlicht werden, aber sie sind sperrig gegenüber den gewohnten Utopien. Pädagogische Utopien operieren ja mit linearen Steigerungen, Fortschrittsannahmen, die vom Nullpunkt des Anfangs der reinen Erziehung ausgehen und dann nur positiv kulminieren. Kein denkbare oder erforschbare Realität ist von dieser Art. Wachstum *und* Zerfall, um biologische

Bilder zu verwenden, sind in jeder Wirklichkeit der Gegenwart und Zukunft potentiell gleichrangig. Erziehung kann nicht das eine befördern und das andere ausschließen. Schon darum kann Erziehung nicht die Kraft des Guten sein.

Sie ist überhaupt keine „Kraft“, keine „Ursache“, aus der sich lineare und nur gute Einwirkungen ergeben würden. Es ist lediglich die Phantasie, die auf den pädagogischen Knopf drückt und dann *nicht* die Büchse der Pandora öffnet. Aber wie sonst ist die Erziehungsutopie vorstellbar? Der entscheidende Schritt kommt einer Liberalisierung des Denkens gleich. Die pädagogische Reflexion kulminiert nicht in *einer* und *nur* einer Utopie, dem abschließend richtigen Bild der Zukunft. Und *kein* Bild, und sei es für eine Gegenwart noch so glaubwürdig, ist „richtig“, versteht man darunter, die Zukunft erfüllt tatsächlich seine Prognose. Die Utopie der Zukunft muß, anders gesagt, ihre eigene Unmöglichkeit in Rechnung stellen und trotzdem Anhänger rekrutieren. Doch wie soll das möglich sein?

Jede paradoxe Beschreibung der Erziehungswirklichkeit erhöht die Utopiebereitschaft, weil es nur noch in der Utopie möglich sein wird, eindeutige Bilder, auch und gerade in einem pluralen Konzept, zu erhalten. In diesem Sinne einer ästhetischen Verifikation bearbeitet die pädagogische Theorie paradoxe Strukturen. Sie vereindeutigt das Uneindeutige und gibt ihm, im Bild des Besseren, Sinn, der sich nicht sofort paradoxieren läßt. Die paradoxe Wirklichkeit der Erziehung muß, für die Zukunft, eindeutig erscheinen, aber genau weil dieser Zusammenhang durchschaubar ist, können pädagogische Utopien so leicht entlarvt werden.

Das Problem kann anhand zweier Beispiele vorgestellt werden, die in der pädagogischen Reflexion bislang, wenn überhaupt, nur als Horrorszenarios, als *negative* Utopien, Berücksichtigung finden, das Verhältnis von Geist und Computer und die Gentechnologie. In Zukunft projiziert, werden die damit gegebenen Trends von Pädagogen fast ausschließlich negativ extrapoliert: Die Perfektionierung des Computers bedrohe den Geist und die Gentechnologie ersetze die humane Erziehung. Diese Bilder sind empirisch falsch, Computer sind prinzipiell anders organisiert als der menschliche Geist und es gibt kein Endstadium der Gentechnologie, in dem Menschen nach Bauplan erzeugt werden können. Dies ist *science fiction*, aber eine solche, die die Pädagogik nicht befördert. Eine positive Utopie hätte zu begründen und Bilder zu entwerfen, warum Computer und Geist nicht miteinander konkurrieren und wo die Grenzen der Gentechnologie prinzipiell zu ziehen sind. Aber dafür braucht man andere Strategien als die des glücklichen Fortschritts oder des schwarzen Zerfalls. Man braucht die Annahme, daß nicht alles zerfällt und sich zugleich nicht alles in die gewünschte Richtung entwickelt. Die dafür nötigen Bilder und Denkfiguren fehlen der Pädagogik, doch sie hervorzubringen, verlangt zunächst das Durchschauen der eigenen Voraussetzungen.

Diese Voraussetzungen sind dilemmatisch: Bestimmt die pädagogische Reflexion ihren funktionalen Kontext, dann zeigt sich, daß sie sich an Sprachspielen beteiligt, die *nicht* über die Zukunft ganz anderer Wirklichkeiten verfügen können, obwohl die Theorie dies behaupten muß. Sie appelliert an den

Glauben, aber darf dies nicht als Religion. Die Utopie wird riskant, wenn sie sich selbst durchsichtig macht, aber es gibt keinen anderen Weg, ernsthafte pädagogische Theorie zu betreiben. Sie muß transparent sein, ihre Denkform durchschauen, sie verändern, soweit es die Kommunikationsbedingung ihres Feldes zuläßt, und kann doch nicht einfach zur bloßen Beschreibung von Wirklichkeit degenerieren.

Die Schwierigkeiten steigen, ebenso wie die einfachen Lösungen attraktiv werden. Die Pädagogik wie die Erziehungswissenschaft ist in einer kritischen Lage, darüber darf die scheinbar beruhigende Form der *normal science* nicht hinwegtäuschen. Nicht, daß sie abgeschafft werden könnte, wie es die Urängste der pädagogischen Wissenschaftsaspiration immer wieder nahelegten, nein, die Krise entsteht aus der Nichterfüllbarkeit ihrer Aspirationen. Sie kann nicht erfüllen, was sie beansprucht, und aus diesem Dilemma hilft nur entschlossene Selbstkritik heraus: Bearbeitung dilemmatischer Strukturen, sehen, wie weit sie wirklich das eigene Denken determinieren und welche Auswege es gibt, die nicht zu viel zerstören, keinen neuen Größenwahn fördern und zugleich am Umbau der Wirklichkeit nicht vorbeigehen. Gleichzeitig immer damit rechnen, daß diese Selbstbeschränkung an vielen Stellen durchbrochen wird, weil die pädagogische Reflexion das Alltagsdenken nicht *beherrschen* kann.

V.

Was damit vermieden wird, ist eine sentimentale Theorie der Erziehung, die – ein weiteres Dilemma – das öffentliche Bewußtsein bestimmt, nicht zuletzt weil sie vom Medienalltag ästhetisch verstärkt wird. Hier gibt es eine ganz starke Vision *richtiger Erziehung*, die zum Objekt massiver Phantasien geworden ist. In der Flut der Bilder tauchen immer nur wenige pädagogische Imagos auf und sie sind stets mit der Symbolwelt des Heilen umgeben, die als eine Art zweiter Wirklichkeit figuriert. Sie bestimmt die Wahrnehmungsvoraussetzung der Reflexion über Erziehung im Kontext medialer Öffentlichkeit und sie ist eine Utopie, nicht etwa nur falsches Bewußtsein. Mit dieser Utopie konkurriert die pädagogische, die nicht davon ausgehen kann, die Medien verlören an Wirksamkeit. Um so mehr wird dadurch die These befördert, daß es darauf ankomme, Utopien aus empirischen Beschreibungen, und nicht einfach aus Wunschwelten heraus zu entwickeln.

Das verlangt eine Kontrolle der Theoriefluchten. Nach Lage der Dinge ist dies nur empirisch möglich. Die Erziehungswissenschaft muß beschreiben, was „Erziehung“ ist, nicht an sich, sondern in den Kontexten heutiger Erfahrungswirklichkeit. Erziehung kann darin nicht nur gut oder zum Guten führend erscheinen. Vielmehr muß zugleich ein Sinn für das Negative entwickelt werden, durch unvoreingenommene Beobachtung von Realitäten, die offenbar nicht von sich aus eine pädagogische Richtung haben. Ich nenne nur die vielfältigen Formen heutiger schwarzer Erziehung, also zunehmende Kinderarbeit, die Praxis der Gewalt, symbolische und emotionale Ausbeutung, Terror durch Initimität, zugleich das Leiden an den eigenen Idealisierungen, der Weg in einen ausgewogenen Zirkel pädagogischer Moral, der dazu zwingt,

beständig die Scheinwelt zu artikulieren und *daran* zu glauben. Aus diesen Tatbeständen heraus liegen Theoriefluchten viel näher als pädagogische Reflexion. Aber erst wer diese Realitäten beschreiben kann, vermag sie im Sinne einer Bestimmung des pädagogisch Sinnvollen zu bearbeiten. Und diese Bestimmung kann nur ebenso plural ausfallen wie die Wirklichkeit, von der sie ausgeht.

Auf die neuen Wirklichkeiten kann die Utopie nicht einfach mit Verdrängung und Leugnung reagieren, wenn sie glaubwürdig sein will. Die interessante Frage ist ja, wie angesichts der *negativen* Tatsachen Erziehung sinnvoll erscheinen kann. Dazu reicht Empirie, wie raffiniert sie auch angesetzt sein mag, nicht aus. Auf der anderen Seite sind ihre Bilder, sofern nur das Negative wirklich zugelassen wird, gerade der Stein des Anstoßes für jede Utopie. Sie muß zeigen können, wie trotz dieser Wirklichkeiten erzogen werden soll. Die Utopie muß Mut machen, und das ist angesichts negativer Realitäten und des Zerfalls der Glaubwürdigkeit von Fortschrittsbehauptungen die vermutlich schwerste aller pädagogischen Aufgaben. Die Theorie muß mitten im Zerfall Optimismus sichern können, eine absurde und doch notwendige Aufgabe. Sie kann sich nicht länger auf großflächige Projektionen des Besseren verlassen und muß zugleich Hoffnung stabilisieren. Sie kann nicht wirklich für die Zukunft orientieren und muß doch behaupten, dies zu können. Sisyphos ist offenbar der Schutzpatron der Pädagogen.

Aber können wir überhaupt die vielfältigen Daten noch zu empirisch stimmigen Bildern zusammenfassen? Wer kontrolliert diese Reflexion? Ist sie nicht vielmehr selbstbeweglich und eben doch opportunistisch, weil sie auf die Pädagogisierungsformen der Gesellschaft positiv reagiert, statt ihnen zu widerstehen? Diese Fragen sind solche der Zukunft. Die letzten dreißig Jahre haben einen Korpus erziehungswissenschaftlicher Daten geschaffen, die durchaus empirische Bilder zugelassen haben, ohne daß eine Übermacht darüber Kontrolle hätte. In dieser Zeit sind auch Utopien entstanden, vornehmlich aber solche, die die Trends der vergangenen zweihundert Jahre, die ungebrochene Pädagogisierung mit sozialphilosophischer Utopie, wiederholten. Die Aufgabe wird sein, zwischen Scylla und Charybdis hindurchzukommen. Die Scylla ist die opportunistisch genutzte Empirie, die Charybdis die historisch blinde Utopie. Beides sind Übel, die in dem Korpus pädagogischer Denkmöglichkeiten angelegt sind und bislang auch nur ganz ungenügend beherrscht werden. Es wäre ein Stadium der Reife, käme die künftige pädagogische und erziehungswissenschaftliche Reflexion darüber hinaus.

Der Status einer *normal science* ist so zugleich beruhigend und provokativ. Einen solchen Zustand gab es in der bisherigen Geschichte pädagogischen Denkens noch nie, weil sich dieses wie immer fehlerhafte und insuffiziente Denken immer an der Wirklichkeit gerieben hat. Daß die Pädagogen mit dieser Wirklichkeit nicht zufrieden waren, machte geradezu ihr Markenzeichen aus. *Normal science* kratzt an diesem Bild, zu Recht, wenn die naive Sicht der Wirklichkeit und das bloße Pathos der Veränderung in den Blick kommen, zu Unrecht aber, wenn damit Strategien des Opportunismus befördert werden. In der Erziehung kann man sich nicht beruhigen, gegen dieses Existential sollte

die Erziehungswissenschaft vergeblich kämpfen. Was sie lernen muß, ist, die Beunruhigung der pädagogischen Reflexion ernstzunehmen, ohne es ihr gleich tun zu wollen. In der Spannung beider, in der Denkkonkurrenz, liegt der Weg der Zukunft.

Es entspricht der Analyse, daß auch das nur *Postulat* sein kann; auch die Erziehung der Pädagogik ist ein paradoxes Unternehmen, nur daß die damit verbundenen Tatbestände ein anderes Bild ergeben als das der traditionellen Utopie. Doch diese Bemühung der Phantasie ist ein kreativer Zirkel, bei dem man nicht weiß, was das Ergebnis sein wird. Klar ist nur, daß kein Ergebnis autoritative Gewalt hat. Utopie wird gleichsam demokratisch. Dieser These liegt nicht einfach Skepsis oder Pessimismus zugrunde, aber natürlich liegt die Analyse auch quer zum gewohnten Optimismus der Erziehung, der immer *zuviel* versprechen mußte. Wie man diesen Kreislauf durchbrechen kann, ist das Problem. Ein gutes Problem bemißt sich daran, daß es auch *unlösbar* sein kann.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Schmitteplatz 4, CH-3076 Worb.